

Préambule : Comment évaluer les pratiques enseignantes

Catherine Régnier

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Pendant très longtemps, l'appréciation des effets de l'enseignement s'attachait à ne considérer que l'élève et le savoir enseigné et appris. On sait aujourd'hui qu'on ne peut promouvoir la persévérance et la réussite scolaire sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants.

Le regard que porte sur les pratiques enseignantes, le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), n'a pas pour objet de leur attribuer une valeur mais de leur donner du sens.

Dans cette perspective, quelque 2 500 professeurs d'histoire-géographie de collège et de lycée professionnel ont été interrogés sur toutes les composantes de leurs pratiques. Celles qui concernent les pratiques d'enseignement proprement dites et aussi toutes celles qu'un enseignant peut être amené à déployer, hors les murs de la classe, à l'échelle de l'établissement et au sein de la communauté éducative (implication dans des projets pluridisciplinaires, travail en commun avec les collègues, etc).

Dans le cadre des deux études initiées par la DEPP, les pratiques d'enseignement ont tout particulièrement donné lieu à des analyses approfondies sur le choix des contenus à transmettre et leurs modalités de transmission (savoirs et savoir-faire liés à la discipline, démarches mises en œuvre) et sur l'organisation pédagogique retenue pour faciliter l'apprentissage de ces contenus (telles la situation effective qui a trait à la nature de la tâche à accomplir, la situation relationnelle qui concerne les conditions de travail dans lesquelles se trouve l'élève par rapport aux autres, le déroulement de la séance, les ressources documentaires utilisées, les échanges entre les acteurs, les lieux d'intervention, etc). Tous ces éléments constitutifs des pratiques sont d'autant plus difficiles à identifier et à analyser qu'ils relèvent de multiples dimensions (historiques, contextuelles, curriculaires, didactiques, socio-affectives, etc), qu'ils interagissent et s'enchevêtrent pour caractériser et discriminer les pratiques enseignantes, dont la recherche en éducation souligne l'extrême variabilité, aussi bien entre les enseignants (variabilité interindividuelle) que chez le même enseignant (variabilité intra-individuelle).

Apprécier les pratiques enseignantes est une démarche d'évaluation qui impose de faire des choix requérant une méthodologie spécifique. Celle qui est la plus fréquemment et la plus anciennement utilisée est celle du recueil, à travers un questionnaire déclaratif, des opinions et des représentations des enseignants véhiculées par leur discours. L'analyse du discours enseignant est alors soutenue par la théorie selon laquelle le comportement des acteurs est directement déterminé par quatre composantes : la représentation de soi, la représentation des autres, la représentation de la tâche et la représentation du contexte. Le discours, en effet, ne dévoile pas seulement ce que fait l'enseignant mais aussi ce qu'il a l'intention de faire, car les activités langagières sont le support privilégié de la circulation des représentations sociales et du monde symbolique.

Il est également pertinent de confronter la parole du professeur à celle des élèves, source précieuse d'information, car ce qu'ils évoquent de leurs activités d'apprentissage en classe, au-delà de ce qui est de l'ordre du ponctuel ou de l'occasionnel, relève vraiment des fondements de la pratique enseignante. Au total, les deux études présentées ci-dessous ont recueilli les déclarations de plus de 5 500 élèves sur leur vécu en cours d'histoire-géographie.

Les questionnaires déclaratifs présentent les avantages liés à une lisibilité immédiate qui permet une réelle spontanéité des réponses alliant la précision inhérente aux questions fermées et la liberté d'expression qu'autorisent des questions ouvertes. On pourra objecter que les questionnaires déclaratifs sont fondés sur des opinions qui sont doublement subjectives, dans ce qu'elles expriment et dans la façon dont elles sont exprimées et que les pratiques déclarées peuvent différer des pratiques effectives. C'est une des raisons pour lesquelles les pratiques déclarées gagnent à être complétées par des pratiques observées. On passe alors d'études quantitatives qui s'assurent, comme c'est le cas ici, de la cohérence, de la stabilité, de l'exactitude et de la valeur prédictive des résultats, à des recherches qualitatives, qui reposent sur des monographies locales et relèvent du modèle épistémologique des sciences humaines.

C'est par l'importance des données et le souci du détail et de la nuance que les deux études réalisées par la DEPP apportent un éclairage essentiel sur les pratiques enseignantes en histoire-géographie. Par delà la segmentation disciplinaire et la méthodologie retenue, analyse du discours ou observation de pratiques, il faut susciter de nouveaux travaux et produire de la connaissance sur les pratiques enseignantes.

Chacun d'eux fait entrer plus avant dans le mécanisme complexe du processus d'enseignement-apprentissage.

L'histoire-géographie et l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel : les professeurs et leurs pratiques d'enseignement

Marion Billet

Chargée d'études,
au bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance,
Ministère de l'Éducation nationale

Caractérisés par leur statut bivalent, les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel sont majoritairement des femmes, possèdent le plus souvent un diplôme en histoire et ont intégré le corps de professeur de lycée professionnel. Ils ne cachent pas leur satisfaction à enseigner une discipline qu'ils ont choisie pour l'intérêt qu'ils portent à ses contenus et à ses objectifs, indispensables aux élèves pour comprendre le monde, s'y situer et agir. Au sein de leur établissement, ils participent aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, collaborent avec le ou la documentaliste, exercent la fonction de professeur principal et s'impliquent dans un travail en équipe. Dans leurs pratiques, les professeurs d'histoire-géographie accordent une grande importance à l'étude des documents tout à la fois objets d'enseignement pour eux-mêmes et aides à l'apprentissage pour leurs élèves, tandis que l'expression autonome de ces derniers occupe peu de place. Dans le cadre de la nécessaire réflexion didactique et pédagogique, ils se disent soucieux de concevoir des contenus adaptés et des démarches spécifiques capables de stimuler au mieux l'intérêt et l'esprit critique de leurs élèves, tout en permettant à ces derniers d'appréhender de façon simple et efficace la discipline enseignée.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale a réalisé une étude sur l'histoire-géographie et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée professionnel (LP). Les perspectives de cette étude sont, d'une part d'appréhender les pratiques d'enseignement actuellement en usage chez les professeurs en charge de l'enseignement de cette discipline¹ et, d'autre part, d'approcher au mieux l'image que ces mêmes enseignants et leurs lycéens ont de cette dernière. Il a ainsi été décidé de procéder par questionnaires auto-remplis auprès d'un échantillon représentatif de professeurs et auprès d'élèves issus des mêmes lycées professionnels (terminale de brevet d'études professionnelles, première professionnelle ou terminale professionnelle), afin de mettre en regard les perceptions des uns et le ressenti des autres sur ces pratiques d'enseignement-apprentissage.

NOTE

1. Il faut entendre par discipline, l'ensemble des trois matières ou composantes disciplinaires dont a en charge le professeur de lettres-histoire au lycée professionnel (en dehors du français), à savoir l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS), en supposant que l'enseignement de l'ECJS lui soit attribué.

Cet article tente tout d'abord de dégager certains traits qui caractérisent les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel, et de s'intéresser ensuite de façon plus spécifique à leurs pratiques d'enseignement en classe. Appréciables à l'aide des perceptions des élèves et envisagées dans toutes leurs composantes, ces pratiques en histoire-géographie et ECJS, sont étudiées en situation d'enseignement comme dans le cadre plus large d'activités multiples effectuées en amont ou en aval du cours. Enfin, il s'agit d'approcher la manière dont ces enseignants exercent leur métier au sein de leur établissement [1].

DES PROFESSEURS BIVALENTS AMBITIEUX DANS LEUR MISSION

À l'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie, s'ajoute bien souvent celui de l'ECJS

La spécificité des professeurs d'enseignements généraux en lycée professionnel est d'avoir à leur charge l'enseignement de deux disciplines, d'où l'emploi du terme de professeur de lycée professionnel (PLP) bivalent. C'est ainsi que les professeurs

d'histoire-géographie se voient également attribuer l'enseignement du français.

Quant à l'enseignement de l'ECJS, il n'est en réalité attribué à aucune discipline en particulier, tant la dimension d'éducation civique est partie prenante de la mission de tout enseignant. Cependant, si cette éducation obligatoire concerne l'ensemble des enseignants et des disciplines, elle est bien souvent, si ce n'est pas systématiquement, assurée par le professeur d'histoire-géographie.

La bivalence disciplinaire participe du caractère hétérogène du parcours universitaire...

La presque totalité des professeurs d'histoire-géographie en lycée professionnel sont des *PLP* (96 %), seulement 1 % sont des professeurs *certifiés* et 0,2 % des professeurs *agrégés*. Cette uniformité dans l'appartenance au corps de professeur de lycée

professionnel contraste avec la diversité des parcours universitaires de ces enseignants. En effet, sans préciser les doubles ou triples formations suivies par certains, la moitié d'entre eux sont diplômés en *histoire* (51 %), plus d'un tiers en *lettres* (36 %) et moins d'un septième en *géographie* (13 %) ; les diplômés les plus validés étant la *licence* et la *maîtrise*.

Alors qu'on serait tenté d'établir une corrélation entre la formation initiale des enseignants et leurs préférences disciplinaires, force est de constater une certaine contradiction : les enseignants sont davantage diplômés en *histoire* qu'en *lettres* mais préfèrent enseigner ces dernières (36 % contre 24 % pour *l'histoire* et 8 % pour la *géographie*). Néanmoins, près d'un tiers des professeurs (30 %) indique *ne pas avoir de préférence*.

Par ailleurs, ces professeurs, qui sont majoritairement des *femmes* (58 % contre 40 % d'*hommes*), ont, pour près d'un tiers d'entre eux (32 %), effectué entre cinq et dix rentrées scolaires et,

pour plus d'un tiers (36 %), travaillé en *collège* avant d'être affecté en *lycée professionnel*.

... mais est faiblement invoquée comme raison du choix du métier

Les motivations ayant conduit les enseignants à choisir le métier de professeur de lettres-histoire (**tableau 1**) témoignent d'un fort attachement à l'histoire-géographie et au français au détriment de considérations d'ordre plus personnel ou relevant davantage de l'intérêt public. En effet, *le plaisir d'enseigner les disciplines* (plus de 41 % des enseignants ont retenu cet item si l'on cumule leurs trois choix possibles) et la volonté de *donner aux élèves le goût de celles-ci* (plus de 37 %) constituent les principales raisons du choix du métier, devançant *le contact avec les élèves* (36 %) et *la transmission de connaissances* (plus de 33 %). Et le poids de raisons plus personnelles semble être moins

Tableau 1 – Raisons du choix du métier

Vous avez choisi le métier d'enseignant de lettres-histoire pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés	% non classés
Donner aux élèves le goût de vos disciplines	15,5	13,3	8,7	37,5**	62,5
Enseigner deux disciplines distinctes	1,7	3,1	4,2	9	91
Exercer un métier dans lequel l'autonomie est importante	5,3	8,7	11,7	25,7	74,3
Exercer une fonction éducative	10,2	10,6	6,9	27,7	72,3
La possibilité de concilier vie personnelle et vie professionnelle	3	2,8	9,4	15,2	84,8
La possibilité de vivre une vocation	10,7	3,1	3,2	17	83
La pratique d'un métier de service public	1,7	2,8	5	9,5	90,5
La sécurité de l'emploi	1,5	1,3	3,1	5,9	94,1
Le contact avec des jeunes	7,3	15,3	13,2	35,8	64,2
Le plaisir d'enseigner vos disciplines	18,6	14,2	8,7	41,5	58,5
L'intérêt pour les contenus disciplinaires	6	5,9	3,8	15,7	84,3
Pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l'École	4,8	6,9	8,7	20,4	79,6
Transmettre des connaissances	11,7	10,2	11,6	33,5	66,5
Non-réponses	2	1,9	2	5,9	94,1

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Il était demandé à chaque enseignant de retenir trois items et de les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Lecture : 37,5 % des enseignants ont retenu l'item *donner aux élèves le goût de vos disciplines* comme raison du choix du métier parmi les trois choix possibles et sans tenir compte de l'ordre d'importance.

Source : MEN-DEPP

déterminant dans le choix du métier : moins d'un enseignant sur cinq mentionne *la possibilité de vivre une vocation* (17 %) ou *de concilier vie personnelle et vie professionnelle* (15 %), et moins de 6 % des enseignants déclarent avoir choisi ce métier pour *la sécurité d'emploi* qu'il offre (6 %). De même, le métier est peu choisi pour *pouvoir transmettre une conception républicaine et égalitaire de l'École* (20 %), et encore moins pour l'attrait que pourrait représenter *la pratique d'un métier de service public* (moins de 10 %). Quant à la bivalence disciplinaire, elle entre peu en ligne de compte dans les motivations pour l'accès au métier, dans la mesure où seulement 9 % des enseignants déclarent avoir choisi ce métier pour *enseigner deux disciplines distinctes*.

Leur mission est en droite ligne des finalités intellectuelles, civiques et patrimoniales des programmes d'histoire-géographie

Les enseignants de lettres-histoire assignent à leur métier une mission en conformité avec les préconisations des programmes d'histoire-géographie². En effet, devant de loin les autres propositions, la mission de *donner aux élèves les moyens de comprendre le monde, de s'y situer et d'agir* concentre le plus de réponses (item cité par 91 % des enseignants sur la base du cumul des trois choix possibles). À cet égard, plus de la moitié des lycéens (51 %) estiment que les cours d'histoire, de géographie et d'ECJS leur servent avant tout à *se situer dans le monde qui les entoure. Former des citoyens responsables* (56 %) arrive en deuxième position des missions que les professeurs

assignent à leur métier d'enseignant de lettres-histoire. Cet item est également directement tiré des finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie en brevet d'études professionnelles (BEP) et baccalauréat professionnel.

En revanche, les missions visant à *préparer les élèves à l'insertion professionnelle* ou à *les guider dans leurs choix d'orientation*, missions confiées à tout professeur du second degré, sont très faiblement plébiscitées par eux (respectivement 13 % et 1 % des enseignants choisissent ces items parmi leurs trois choix possibles). Enfin, l'item *poursuivre l'apprentissage des élèves à la vie collective*, objectif davantage assigné à l'enseignement de l'ECJS, recueille très peu de réponses (4 % des enseignants).

UNE PRÉPARATION DES COURS GUIDÉE PAR DES OBJECTIFS D'ENSEIGNEMENT EXIGEANTS ET PAR LE NIVEAU DES ÉLÈVES

Des objectifs d'enseignement exigeants

Les pratiques d'enseignement sont liées, entre autres, au choix des contenus à transmettre. Dans cette perspective, il a été demandé aux professeurs de déterminer les objectifs les plus importants qu'ils assignent à l'enseignement de chaque matière parmi une dizaine d'objectifs proposés et de désigner parmi plus d'une vingtaine de termes d'usage fréquent ceux qui étaient les plus et les moins importants pour chaque composante disciplinaire. De leur côté, les élèves devaient indiquer, à partir d'une liste de sujets

d'étude proposés, ce qu'ils étudient dans chaque matière en précisant à quelle fréquence ces sujets sont abordés (*très souvent, souvent, parfois, jamais*).

Ainsi, pour ce qui est de l'histoire, les deux premiers objectifs, pour plus des trois quarts des enseignants, sont celui de *comprendre le présent à partir du passé* (79 %) et celui d'*exercer l'esprit critique* (76 %). Ils sont, par ailleurs, plus d'un tiers à attribuer à l'enseignement de l'histoire l'objectif d'*étudier les sociétés humaines* (37 %) et celui de *construire un savoir avec des documents* (35 %). Et donc, sans étonnement, les notions de *mémoire* (42 %), *citoyen* (31 %), *sociétés* (28 %) ou *critique des sources* (23 %) sont jugées *les plus importantes*, et à l'inverse les notions d'*érudition* (72 %), de *biographie* (plus de 53 %) et de *récit* (35 %) considérées comme *les moins importantes*. Privilégier ainsi une histoire qui cherche à *comprendre le présent à partir de l'étude du passé*, à *former à l'esprit critique*, à *l'étude des sociétés* et à *la construction du savoir avec les documents*, éloigne fort les professeurs d'*une histoire qui se raconte* (7 % des enseignants assignent cet objectif à l'enseignement de l'histoire), dont les préoccupations majeures seraient d'*établir la chronologie des événements* (5 %), d'*explorer notre histoire nationale* (5 %), d'*initier au patrimoine* (moins de 5 %) et de *situer les personnages importants et leurs actions marquantes* (4 %).

En géographie, les objectifs que les enseignants retiennent sont très clairement dictés par l'action des sociétés sur

NOTE

2. Arrêté du 10 juillet 1992 – Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet 1992.

l'espace terrestre : pour six enseignants sur dix, il s'agit d'*analyser les relations entre l'homme et son milieu* (66 %) ou encore d'*étudier les enjeux spatiaux et géopolitiques* (59 %), et pour près de la moitié (48 %) d'*étudier l'organisation de l'espace par les sociétés*. A contrario, ils sont naturellement moins nombreux à retenir des objectifs d'enseignement apparentés à une géographie descriptive, comme celui de *représenter l'espace* (6 %) ou celui d'*étudier les paysages* (4 %). C'est ainsi que, sans surprise, ils privilégient la notion d'*espace* (30 %) et celle de *géopolitique* (29 %), mais également les termes *cartes et croquis* (plus de 24 %), *environnement* (19 %), *centre et périphérie* (17 %), *système* (17 %). Dans la même logique, les mots qui renvoient plutôt à des notions de géographie physique et descriptive, comme *lieux* (25 %), *relief* (23 %) ou *description* (21 %), sont considérés comme *les moins importants*.

En ECJS, l'adéquation est totale entre les choix des enseignants et les finalités de l'enseignement de l'ECJS telles qu'elles sont définies dans les programmes³. Parmi les différents objectifs proposés en ECJS, *développer l'esprit critique* est le plus retenu par les professeurs (52 %). Viennent ensuite les objectifs propres à l'ECJS tels

qu'*apprendre à vivre en société* (49 % des professeurs), *former au débat argumenté* (45 %) et *apprendre la citoyenneté* (41 %). A ces objectifs les enseignants accolent, en toute cohérence, les notions correspondantes de *citoyenneté* (considérée comme *importante* par 41 % des professeurs), de *tolérance* (32 %), de *responsabilité* (25 %), de *démocratie* (23 %), de *civisme* (21 %). En revanche, les objectifs circonscrits comme *étudier les institutions et les lois* (6 %) ou *étudier les droits de l'Homme et du citoyen* (8 %) sont peu choisis par les enseignants, qui délaissent également le vocabulaire appartenant au registre institutionnel, comme *République française* (seulement 5 % des enseignants classent ce terme dans *les plus importants*), *justice* (5 %), *loi* (4 %), *politique* (2 %), *institutions* (2 %), *élection* (1 %), *impôts* (0,4 %) ... À travers leurs choix, les enseignants manifestent leur adhésion au passage d'une instruction civique qui s'apprenait, notamment par des leçons de *morale* (notion prise en considération que par 3 % des professeurs), à une éducation civique qui se vit (le terme *débat argumenté* est jugé *très important* par 26 % des enseignants).

Des différences d'appréciation entre professeurs et élèves vis-à-vis du contenu enseigné

Quand les élèves sont interrogés sur ce qu'ils étudient en cours d'histoire, leurs réponses ne sont pas tout à fait en adéquation avec les objectifs que se fixent leurs professeurs. 77 % des élèves perçoivent le cours d'histoire, *très souvent* (30 %) et *souvent* (47 %), comme le lieu où l'on apprend à *étudier des dates importantes et les*

événements qui s'y rattachent quand 5 % seulement des professeurs assignent à leur enseignement l'objectif d'*établir la chronologie des événements*. Toutefois, les lycéens ne sous-estiment pas que *l'explication des événements* est essentielle (79 %).

En cours de géographie, les élèves sont plus de sept sur dix à dire *étudier la population* (34 % *très souvent* et 46 % *souvent*), *les activités économiques* (33 % *très souvent* et 44 % *souvent*) et *les pays* (28 % *très souvent* et plus de 46 % *souvent*), ce qui ne saurait surprendre puisque l'étude de ces différents sujets figure en bonne place dans les programmes. En revanche, moins de la moitié des lycéens (13 % *très souvent* et plus de 35 % *souvent*) disent étudier en géographie *les relations entre les hommes et leur environnement* alors qu'il s'agit de l'objectif premier pour les enseignants (66 %). Enfin, lycéens et professeurs s'accordent pour dire que *l'étude des paysages* ne constitue ni un fréquent sujet en cours de géographie pour les uns (47 % des élèves disent les étudier *parfois* et 29 % *jamais*) ni un objectif assigné à l'enseignement de la géographie pour les autres (seulement 4 % des enseignants retiennent cet objectif).

Cette conception de la citoyenneté qui se conquiert aujourd'hui par son action dans la vie sociale et ne se contente plus d'être apprise passivement est confortée par l'idée que se font les lycéens de l'enseignement de l'ECJS. En effet, ils sont plus de la moitié (61 %) à déclarer *apprendre à devenir un citoyen responsable* en cours d'ECJS. Le décalage entre la perception des enjeux de la matière apparaît entre professeurs et élèves pour ce qui se rapporte à la connaissance et au fonctionnement des institutions et des lois. Alors que *l'étude des institutions et des*

NOTES

3. Bulletin officiel hors-série n° 2 du 30 août 2001 : *Programme d'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et dans les classes préparant à certains baccalauréats professionnels*.

4. Centre national d'éducation pédagogique, Disciplines d'enseignement général – Section de préparation aux brevets d'études professionnelles, juin 2001.

5. Centre national d'éducation pédagogique, Enseignements généraux – Baccalauréat professionnel, mars 2002.

lois ne constitue pas un objectif premier pour les enseignants (6 %), plus de la moitié des élèves (53 %) disent *prendre connaissance des lois et apprendre à les respecter* en cours d'ECJS.

Au terme de cette analyse, il apparaît que les objectifs assignés à chaque matière par les enseignants sont conformes aux finalités de l'enseignement de chacune d'entre elles telles qu'elles sont définies dans les programmes^{3, 4, 5}, et que les enseignants manifestent une cohérence entre ces objectifs et les notions qu'ils retiennent. En revanche, une certaine divergence entre professeurs et lycéens semble exister dans la manière de se représenter la discipline. Les perceptions des uns et des autres seraient-elles donc si différentes ? En fait, cette divergence peut s'expliquer par le fait qu'enseignants et élèves ne se situent pas dans la même logique : les uns disent ce qu'ils ont l'intention de faire en termes d'objectifs à réaliser, quand les autres disent ce qu'ils font en termes d'activités conduites en cours.

Une nécessaire adaptation des exigences au regard des difficultés d'enseignement et du niveau des élèves

Si les enseignants se montrent ambitieux dans les objectifs qu'ils assignent à leur enseignement, l'étude ne masque pas pour autant les difficultés ressenties par ces derniers d'enseigner des savoirs et savoir-faire qui n'apparaissent pas toujours adaptés aux élèves.

En effet, plus de la moitié des professeurs (60 %) estiment qu'il est *difficile*, voire *très difficile* (7 %), d'enseigner aux élèves *les notions et concepts clés des programmes* (tableau 2). On voit particulièrement poindre la difficulté quand l'entrée dans les contenus passe par l'acquisition de compétences intellectuelles plus complexes relevant de l'abstraction, du raisonnement, voire de la nécessaire distanciation. Ainsi, ces professeurs expriment des difficultés à enseigner *l'approche critique des événements*

(jugée *difficile* par 62 % des professeurs et *très difficile* par plus de 19 %), *la mise en relation de documents* (*difficile* pour 59 % et *très difficile* pour 12 %) et *la lecture de l'organisation de l'espace* (*difficile* pour 60 % et *très difficile* pour 9 %). Par ailleurs, il ne semble pas simple pour eux de faire réaliser des activités par les élèves puisque *l'élaboration de cartes, de croquis* est estimée plus *difficile* (par 63 % des professeurs en cumulant les pourcentages de réponse aux modalités *difficile* et *très difficile*) que *facile* (plus de 34 % en cumulant les pourcentages de réponse aux modalités *facile* et *très facile*) et il en va de même pour *l'écriture d'un paragraphe* (perçue *difficile* par 59 % et *facile* par 23 %).

À ces difficultés rencontrées dans les contenus à enseigner, s'ajoutent d'autres facteurs pouvant faire obstacle à l'efficacité de l'enseignement. Ainsi, *les carences des élèves en culture générale* sont la cause principale, selon près d'un enseignant sur deux (44 % sur la base du cumul de trois choix classés), du manque d'efficacité de leur

Tableau 2 – La perception des difficultés par rapport aux contenus disciplinaires

Parmi les savoirs, compétences générales ou spécifiques relatifs à vos disciplines, lesquels vous paraissent très faciles, faciles, difficiles, très difficiles à enseigner ?	Très facile	Facile	Difficile	Très Difficile	Non-réponses
L'approche critique des événements	1,1	13,9	61,9	19,5	3,5
L'écriture d'un paragraphe en histoire, géographie, éducation civique	2	23	58,9	13,3	2,8
L'élaboration de cartes, de croquis	1,7	32,8	48,1	14,5	2,9
L'étude des paysages	6,5	60,6	27	3,2	2,8
L'utilisation des technologies de l'information et de la communication	6,4	44,3	33,2	10,5	5,6
La compréhension des événements	3,2	41,3	48,7	3,6	3,1
La lecture d'images	9,3	68,2	19,3	0,8	2,4
La lecture de cartes	5,5	60,2	30,2	1,3	2,7
La lecture de l'organisation de l'espace	1,8	26,5	59,7	9	3
La mise en relation de documents	2,7	23,1	59,1	12,4	2,8
Le prélèvement d'informations dans des documents	13,3	59,2	22,9	1,7	2,8
Les documents patrimoniaux	1,2	24,9	54,3	12,9	6,8
Les grands repères chronologiques	8,3	48,3	34,9	5,2	3,3
Les grands repères spatiaux	6,9	53,4	33,2	3	3,5
Les notions et concepts clés des programmes	2,1	26,9	59,8	6,9	4,3
Autres (précisez)	0,2	0,2	1,5	5,6	92,4

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

Source : MEN-DEPP

enseignement. Ils mettent également en cause dans les mêmes proportions *le décalage entre les exigences des programmes et les capacités des élèves* (40 %).

Au regard de ces résultats, on comprend alors pourquoi dans les propos des enseignants recueillis à l'unique question ouverte (*Que souhaiteriez-vous voir évoluer dans l'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel ?*), il est massivement question de diminution des effectifs pour mieux gérer l'hétérogénéité du niveau des élèves mais également d'allègement et de refonte des programmes dans la perspective d'une meilleure acceptation de la part du public des lycées professionnels et/ou d'une meilleure adaptation à sa spécificité.

La préparation des cours, étape nécessaire à l'appropriation et à la structuration des contenus

Dimension sans doute la moins observable et appréciable du métier de l'enseignant puisqu'elle s'effectue en dehors des heures de classe et souvent à son domicile, la préparation des cours n'en est pas moins une phase clé. L'attitude adoptée par les professeurs de lettres-histoire pour actualiser et enrichir leur réflexion et leurs connaissances disciplinaires et pédagogiques consiste essentiellement à *lire des revues/ouvrages d'histoire-géographie* (64 % déclarent avoir recours, *toujours et souvent*, à ces ressources) et à *consulter des sites disciplinaires académiques* (43 %). La participation à des *activités extérieures à l'École* (46 % déclarent ne *jamais* effectuer ce type d'activités), à des *séminaires* (55 %), à

une *association disciplinaire* (82 %) ou à *des cours à l'université* (plus de 83 %) est en revanche une pratique très peu fréquente chez eux.

Pour prendre connaissance des programmes des classes dans lesquelles ils enseignent, ces mêmes professeurs privilégient *les publications et les sites Internet officiels* (87 %) et *les manuels scolaires* (72 %).

S'ajoute à cette appropriation et maîtrise des contenus disciplinaires, la capacité à mobiliser et à mettre en œuvre l'étendue de ces connaissances acquises en vue de structurer le cours. C'est ainsi que les professeurs, au moment de la préparation d'une séquence d'enseignement, sont guidés, pour plus de la moitié d'entre eux, par *la problématique du sujet d'étude* (cité par 56 % des enseignants sur la base du cumul de trois choix), *les objectifs qu'ils souhaitent atteindre* (55 %) ou encore *les notions clés et les contenus du programme* (51 %). Afin que les élèves puissent bénéficier d'un enseignement qui leur soit profitable, la prise en compte du *niveau de la classe* (46 %) participe également à la préparation d'une séquence d'enseignement par ces professeurs. Ces derniers sont en revanche peu guidés par *le chapitre du manuel* (4 %) ou *le temps dont ils disposent* (16 %). À cet égard, le souhait d'augmenter les horaires (plus de 31 % des répondants) comme celui d'alléger les programmes (20 %) sont massivement partagés par les enseignants quand ils sont questionnés ouvertement sur ce qui pourrait améliorer les pratiques d'enseignement dans la discipline.

La répartition du temps et la programmation disciplinaire, organisation pédagogique conforme aux préconisations officielles

Il revient au professeur de partager son temps d'enseignement entre les trois (français, histoire et géographie), voire quatre matières (ECJS), dont il a la charge, de prévoir la succession des différentes séquences d'enseignement, de privilégier un type d'organisation dans cette alternance disciplinaire...

C'est ainsi que les professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel privilégient une programmation disciplinaire *annuelle* (45 %) et une répartition entre les différentes matières (lettres, histoire, géographie et ECJS) fondée sur *l'attribution d'un horaire hebdomadaire à chacune d'entre elles* (54 %) et agencée d'après *les objectifs qu'ils assignent à leur enseignement et/ou les indications prescrites par les documents officiels* (respectivement 80 % et 77 %). Cette programmation annuelle et cette répartition hebdomadaire semblent permettre aux enseignants de respecter les volumes horaires affectés à l'histoire-géographie d'une part et aux lettres, d'autre part. Ils consacrent de 40 à 60 % du temps aux lettres, autour de 20 % à l'histoire, et à peu près autant, en allant en décroissant, à la géographie et à l'ECJS.

Très peu de professeurs semblent s'affranchir de ce principe quand ils déclarent organiser leur répartition entre les différentes matières *à partir de l'actualité générale et des manifestations locales*. Privilégier l'une des disciplines afin de saisir une telle opportunité est d'ailleurs ce que permet

la bivalence de l'enseignant [2] et ce qu'apprécieraient les élèves (61 % aimeraient *travailler davantage sur l'actualité*). Cependant, le cloisonnement des emplois du temps, contrainte quotidienne majeure, ne semble pas faciliter cette pratique et paraît induire une conception mimétique de l'enseignement du français et de l'histoire-géographie vécus comme deux entités séparées [3].

DES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT GLOBALEMENT TRANSMISSIVES ET MARQUÉES PAR L'OMNIPRÉSENCE DES DOCUMENTS

L'étude de documents, activité prédominante des cours

Les questions relatives aux démarches d'enseignement, aux activités des élèves en classe et à leur durée respective par séance mettent en évidence la place importante qu'occupe *l'étude de documents* : en effet, près de neuf professeurs sur dix en histoire-géographie (88 % en *histoire*, 85 % en *géographie*) et près de la moitié en

ECJS (45 %) *mettent les élèves en situation d'élaborer leur savoir à partir de l'analyse de documents*.

Le travail sur documents n'est donc en aucune manière pour les professeurs une façon d'*illustrer leurs propos* (13 % seulement lui reconnaissent cette finalité sur la base du cumul de trois choix possibles – **tableau 3**), encore moins de *prouver leurs affirmations* (3 %). Ils se conforment ainsi aux préconisations officielles selon lesquelles les documents participent du processus d'enseignement-apprentissage en étant objet d'enseignement pour eux-mêmes, puisque les professeurs s'en servent pour *entraîner les élèves à l'analyse de documents* (87 %, toujours sur la base du cumul de trois choix possibles) et *former à l'esprit critique* (66 %). Par la volonté affichée d'attribuer un pareil rôle aux documents, qui ne saurait se borner à compléter, voire à authentifier, le contenu du cours, les enseignants se montrent à nouveau exigeants dans leurs démarches. De manière plus attendue, ils les utilisent également pour *faire prélever de l'information* (plus de 65 %), compétence considérée par les professeurs comme la plus facile à enseigner (13, % *très facile*, 59 % *facile*) (**tableau 2**).

Globalement, on utilise toujours à peu près autant de documents, *entre*

trois et six, dans une heure de cours d'*histoire* comme de *géographie*, sans pour autant avoir recours à des documents communs au français et à l'histoire-géographie (91 % des élèves disent utiliser *des documents toujours différents entre ces matières*). L'interdisciplinarité permise par la bivalence des enseignants n'est donc pas dominante chez ces derniers quant à l'usage de ressources documentaires communes.

Il n'est donc guère surprenant, compte tenu du nombre de documents utilisés dans une heure de cours, que leur analyse occupe une large part dans la répartition des activités de classe : un peu plus de 50 % des enseignants estiment lui consacrer *entre 10 et 20 minutes* (53 % en *histoire* et 51 % en *géographie*, 34 % en *ECJS*), et autour de 25 % *plus de 20 minutes* (23 % en *histoire* et en *géographie* et 29 % en *ECJS*).

Les élèves confirment cette omniprésence des documents puisqu'ils sont plus de neuf sur dix à affirmer que leur activité en cours d'histoire-géographie consiste, *très souvent* (79 %) et *souvent* (18 %), à *analyser des documents*, plaçant ainsi cette activité en première position devant *l'écoute du professeur* (*très souvent* d'après 45 % des répondants et *souvent* d'après 38 %).

Tableau 3 – Rôle attribué aux documents

En histoire, géographie et ECJS, vous utilisez les documents pour* :	% premier choix	% deuxième choix	% troisième choix	% cumulés**	% non classés
Entraîner à l'analyse de documents	48,2	25,2	13,7	87,1	12,9
Faire prélever des informations	22,8	28,6	14,1	65,5	34,5
Former à l'esprit critique	13,7	20,3	32,4	66,4	33,6
Habituer les élèves à chercher seuls	11,1	19,3	26,2	56,6	43,4
Illustrer vos propos	1,3	3,5	8,3	13,1	86,9
Prouver vos affirmations	0,2	0,5	2,2	2,9	97,1
Non-réponses	2,7	2,6	3,1	8,4	

Base : les 1 270 enseignants ayant répondu au questionnaire.

* Consigne : Les enseignants devaient retenir trois items et les classer par ordre d'importance de 1 à 3 (1 = le plus important).

** Les pourcentages recueillis à chaque choix (premier, second et troisième) ont été additionnés. Ainsi, l'item *entraîner à l'analyse de documents* a été retenu au total par 87,1 % des enseignants

Source : MEN-DEPP

En histoire, les *textes informatifs ou scientifiques* sont considérés comme *les plus utiles* par les enseignants (51 %) devant les *reproductions d'affiches, de caricatures* (42 %) et les *documents photographiques* (41 %), tandis qu'en géographie, 87 % des professeurs retiennent les *cartes* suivies des *graphiques et schémas* (58 %) et des *tableaux de données chiffrées* (50 %).

Si les documents peuvent varier dans leur nature, très liée aux contenus enseignés, les supports peuvent varier dans leur forme (écrite, audio, vidéo, informatique, photocopie, etc.). Les enseignants font souvent appel à des *photocopies de documents* (38 % *toujours* et 48 % *souvent*) et au *manuel en usage dans l'établissement* (plus de 26 % *toujours* et 39 % *souvent*), ce qui ne saurait surprendre, dans la mesure où l'une des activités des élèves en classe consiste, selon eux, à *lire le manuel* (26 % *souvent* et 34 % *parfois*). Enfin, élèves et professeurs s'accordent pour reconnaître ne pas faire usage de l'ordinateur en classe : 6 % des enseignants seulement affirment *faire utiliser l'outil informatique par les élèves* en cours d'*histoire* et 7 % en *géographie*. Par ailleurs, plus des trois quarts (76 %) déclarent ne *jamais* travailler avec les élèves à partir de *logiciels disciplinaires*, et 15 % *parfois*. Quant aux lycéens, majoritairement favorables *au travail sur ordinateur* (plus de 56 %), ils sont 81 % à dire que cela ne leur arrive *jamais* et 12 % *parfois* seulement.

La transmission de méthodes et de connaissances, démarche privilégiant la parole du professeur

Si les documents représentent l'essentiel des objets d'étude, le professeur sait user de sa parole, comme par exemple pour le récit historique ou le commentaire géographique. Ainsi, cette activité orale, destinée à *transmettre des méthodes* (démarche privilégiée par 58 % des professeurs en *histoire* et 62 % en *géographie*) et *des connaissances* (37 % en *histoire* et 35 % en *géographie*) *en vue de leur appropriation par les élèves*, est la seconde activité à laquelle le professeur consacre le plus de temps après *l'étude de documents*. Et en toute logique, quand les lycéens font retour sur leurs activités en cours d'histoire-géographie, une grande majorité déclarent, *très souvent* (45 %) et *souvent* (38 %), *écouter le professeur raconter, décrire, expliquer...*, ce qui coïncide d'ailleurs avec leurs préférences (plus de 80 % disent aimer *écouter le professeur décrire, expliquer, raconter...*).

Si la parole de l'enseignant « est un complément indispensable qui permet de varier l'approche pédagogique et de stimuler l'intérêt des élèves ainsi que leur capacité d'écoute » [4], les modes de communication dans la classe ne sauraient se limiter au discours du professeur. Le recours à ces différents modes est à encourager, notamment la participation orale de l'élève afin de mettre celui-ci en situation de production. Au regard des éléments de réponse apportés aussi bien par les enseignants que par les lycéens, il semble que les professeurs d'histoire-géographie au lycée professionnel cherchent à instaurer un cours dialogué

auquel les élèves confirment contribuer par *leurs questions* (30 % *très souvent*, 41 % *souvent*) et *leurs réponses aux questions du professeur* (39 % *très souvent*, 41 % *souvent*).

Toutefois, les échanges oraux qui interviennent au sein de la classe, qu'il s'agisse du dialogue entre le professeur et les élèves ou des échanges entre les élèves, paraissent plus importants par les objectifs qu'on leur assigne que par la durée qu'ils occupent à côté du temps consacré à la parole du maître. En effet, l'enseignant consacre davantage de temps à son propre discours qu'il n'en consacre aux échanges oraux avec les élèves ou entre les élèves, notamment en cours d'histoire et de géographie. Pourtant, aux yeux des enseignants, susciter la prise de parole des élèves sert non seulement à *s'assurer de la compréhension du cours* (plus de 42 % *toujours* et 45 % *souvent*) et à *remettre en mémoire les apprentissages précédents* (21 % *toujours* et plus de 50 % *souvent*), mais également à *valoriser la participation des élèves* (44 % *toujours* et 43 % *souvent*), à *rendre le cours plus dynamique* (36 % *toujours* et 44 % *souvent*) et à *donner aux élèves l'occasion de poser des questions* (23 % *toujours* et 52 % *souvent*). Et, par contre, la production orale des élèves ne sert pas fréquemment à *faciliter les échanges entre les élèves* (49 % *parfois*) et encore moins à *leur donner l'occasion de présenter une recherche* (68 % *parfois*). Les réponses des lycéens confirment ces observations dans la mesure où sept élèves sur dix disent n'avoir que très peu d'*échanges avec leurs camarades dans un travail de groupe* (37 % *parfois* et 33 % *jamais*) et plus de huit sur dix confirment que *la pratique de l'exposé n'est qu'occasionnelle* (36 % *parfois* et 47 % *jamais*). C'est donc dans des situations cadrées, telle

l'interrogation en début de séance pratiquée par quatre enseignants sur dix en *histoire* comme en *géographie*, que l'élève a l'occasion de s'exprimer oralement.

Néanmoins, la parole semble davantage libérée en cours d'*ECJS* où huit professeurs sur dix (80 %) *mettent les élèves en situation d'échanges oraux*, probablement dans la pratique préconisée des débats³, contre seulement un enseignant sur cinq en cours d'*histoire* (21 %) comme de *géographie* (21 %). Les élèves ne soutiennent cependant pas aussi nettement *prendre la parole lors d'un débat* (21 % *très souvent*, 28 % *souvent*, 33 % *parfois* et 17 % *jamais*). À cet égard, même s'ils sont peu nombreux (moins de 11 %) à souhaiter *avoir plus souvent la parole*, les lycées sont plus de six sur dix à aimer *débattre en classe sur des sujets difficiles* (68 %) et à aimer *prendre la parole en classe* (64 %). Ce qui peut notamment expliquer pourquoi leurs professeurs les perçoivent avant tout comme *intéressés* (52 % en *histoire*, 47 % en *géographie* et 38 % en *ECJS*) et *actifs* (55 % en *ECJS*, 40 % en *géographie* et 38 % en *histoire*) en classe.

L'expression écrite, production de l'enseignant donnée en modèle

L'écrit ne semble pas occuper une place négligeable dans une séance de cours si l'on considère que pour plus de la moitié des enseignants (52 % en *histoire* et plus de 50 % en *géographie*), la production écrite des élèves peut durer *de 5 à 10 minutes*, et *jusqu'à 20 minutes* pour un quart des professeurs (plus de 25 % en *histoire* et 24 % en *géographie*).

Néanmoins l'écriture autonome des élèves semble peu développée. La forme de trace écrite privilégiée par les enseignants repose de loin sur *la conservation du travail effectué sur documents* (plus de 39 % *toujours* et 32 % *souvent*). Quant à *la prise de notes par les élèves*, elle est peu fréquente : 39 % des professeurs y ont *parfois* recours et 35 % *jamais*, ce que confirment les lycéens en affirmant pour 37 % d'entre eux *parfois prendre des notes* et pour 27 % *jamais*. Seul *le résumé* du cours, plus souvent *construit de façon individuelle ou collective par les élèves* (pratique privilégiée par plus de la moitié des enseignants, dont 14 % *toujours* et 41 % *souvent*) que *dicté* (35 % *parfois* et 15 % *jamais*) ou *écrit au tableau* (36 % *parfois* et 31 % *jamais*), semble être la forme de production écrite offrant le plus d'autonomie aux élèves. Ces derniers sont d'ailleurs nombreux à affirmer *construire, très souvent* (28 %) et *souvent* (37 %), *des résumés* en classe.

Si l'analyse de leurs réponses concernant les activités écrites menées en classe complète le discours des enseignants, qu'il s'agisse de *la construction d'un résumé* ou de *la prise de notes*, il semble cependant que les élèves déclarent davantage que l'écrit est avant tout celui de l'enseignant donné en modèle. En effet, *la dictée d'un résumé par le professeur*, trace écrite exclusivement magistrale, constitue une activité perçue comme plus fréquente par les élèves que par les enseignants : 55 % des élèves disent *écrire très souvent ce que dicte le professeur* (28 % *souvent*), quand seulement 11 % des enseignants déclarent leur *dicter toujours un résumé* (34 % *souvent*).

Néanmoins, au regard de ces résultats, il convient de noter que plus de la

moitié des lycéens (55 %) n'aiment pas *faire un travail écrit*, que seulement 4 % ont exprimé le souhait d'*avoir plus souvent l'occasion d'écrire tout seuls* et que près d'un tiers (29 %) aimerait *copier moins*.

Enfin, malgré le peu de place que les enseignants réservent à l'expression autonome des élèves, les cours d'*histoire*, de *géographie* et d'*ECJS* contribuent, pour la plupart des lycéens, à *améliorer leurs capacités d'expression tant à l'oral* (plus de 71 %) qu'*à l'écrit* (72 %). Ces cours leur apprennent également à *prendre la parole en classe*, mais dans une proportion moins importante (62 %). Les professeurs de lettres-histoire semblent donc bien avoir compris l'importance de cette responsabilité, qui incombe à tout professeur du second degré, dans l'acquisition de la maîtrise orale et écrite de la langue française et dans le développement des capacités d'expression et de communication des élèves.

L'évaluation des élèves, acte essentiel dans l'appréciation de leur progrès

Encore souvent fondées sur une approche collective et globalisante où prédomine, pour 91 % des enseignants (en cumulant les premier, second et troisième choix), *l'appréciation des progrès des élèves*, les pratiques d'évaluation tendent à se diversifier. D'une part, il s'agit de moins en moins pour les professeurs d'effectuer une mesure (44 % des enseignants, toujours sur la base du cumul de trois choix possibles, évaluent prioritairement leurs élèves pour *estimer le niveau global de leur classe* et 25 % pour *déterminer le niveau de départ des élèves*) que de *comprendre la nature des erreurs des élèves* (pour 78 % des

professeurs). L'évaluation devient alors un outil de pilotage de la classe qui sert à réguler la démarche de l'enseignant. D'autre part, ces professeurs tirent aussi parti des évaluations pour *adapter leurs exigences au niveau des élèves* (toujours pour 28 % d'entre eux et *souvent* pour 42 %), *revenir sur des points particuliers du programme* (toujours 17 % et *souvent* 42 %) et *modifier le rythme de leur progression* (toujours 15 % et *souvent* 40 %). À l'inverse, ils sont un peu moins de la moitié à s'en servir pour réorganiser les contenus d'enseignement (toujours 8 % et *souvent* 31 %) ou pour *repenser leur façon d'évaluer* (toujours 10 % et *souvent* 31 %). Certes, les évaluations donnent peu souvent lieu au *regroupement d'élèves autour de tâches adaptées* (parfois 48 % et jamais 15 %), mais le souci de prendre en compte les difficultés des élèves et de les traiter est bien présent.

Les élèves confirment les préoccupations des enseignants : lorsque des difficultés sont mises à jour, *le professeur leur demande, très souvent* (plus de 49 %) et *souvent* (32 %), *ce qu'ils n'ont pas compris*, ce qui l'amène à *expliquer plusieurs fois si nécessaire* (très souvent plus de 42 % et *souvent* 38 %), à *faire une correction détaillée des contrôles* (très souvent 43 % et *souvent* 31 %) ou à *les orienter vers la bonne réponse* (très souvent 22 % et *souvent* 38 %).

NOTES

6. Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997 parue au Bulletin officiel n° 22 du 29 mai 1997 : *mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*.

7. Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000 : *Le projet pluridisciplinaire à caractère professionnel. Classes de terminale BEP et de baccalauréat professionnel*.

Le recours à la formation continue, aide à la connaissance de la discipline et à l'adaptation des pratiques

Plus de la moitié des enseignants (53 %) ont suivi une formation au cours des cinq dernières années scolaires pour trouver réponse à un besoin de leur part.

C'est au niveau des disciplines elles-mêmes qu'ils semblent avoir le plus de besoins. En effet, les formations concernant *les contenus disciplinaires* et *la didactique des disciplines* sont de loin (respectivement 68 % et 48 %) les plus suivies par ces enseignants. Ils sont par ailleurs près de la moitié à avoir été formés sur *l'adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves et au contexte* (50 %). Ce constat atteste à nouveau d'une préoccupation de la part d'un certain nombre d'entre eux d'améliorer leurs pratiques de classe, sans toutefois exprimer la nécessité d'être (davantage) formé sur *la difficulté scolaire* et *la diversité des publics scolaires* ; contenus qui ne retiennent que très peu d'intérêt en matière de formation (respectivement 27 % et 18 %). De même, les formations sur *l'autonomie et le travail en commun des enseignants* (9 %) ou sur *la préparation d'un concours interne* (11 %) sont peu fréquentées par les professeurs de lettres-histoire des lycées professionnels.

Enfin, les réponses des professeurs à la question ouverte dessinent des profils d'enseignants soucieux de renouveler leurs pratiques professionnelles et, notamment, de s'ouvrir davantage à l'utilisation de nouveaux outils. Si le constat d'un faible usage de l'ordinateur et des documents audio et vidéo a pu être dressé, il est important de préciser que 222 enseignants ont

mentionné la volonté d'utiliser davantage les TIC et multimédias en disposant de matériel pédagogique (148 réponses) ou en créant des salles spécialisées et équipées (74 réponses), et que sur les 677 enseignants ayant suivi une formation au cours des cinq années ayant précédé l'enquête, 34 % ont été formés à *l'intégration des TIC dans les pratiques de classe*.

DES ENSEIGNANTS FORTEMENT IMPLIQUÉS DANS LEUR ÉTABLISSEMENT

Ces enseignants jouent un rôle important dans le cadre du travail relatif aux projets pluridisciplinaires à caractère professionnel...

L'introduction du projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP) durant l'année scolaire 2000-2001, dans les formations conduisant au BEP et au baccalauréat professionnel, s'est inscrite dans le cadre de la rénovation des lycées professionnels. Cette démarche manifeste la volonté de renforcer une pratique pédagogique à partir d'une réalisation concrète liée à des situations professionnelles impliquant différentes disciplines⁷. La participation à ces projets des professeurs des disciplines générales a toute sa pertinence et est fortement incitée.

C'est ainsi que, conformément aux préconisations officielles, on constate que les professeurs de lettres-histoire sont très impliqués dans les PPCP : seulement 17 % déclarent ne pas y participer. Les deux premiers rôles que s'attribuent les enseignants dans ce cadre consistent à *aider les élèves dans*

la recherche des contenus (62 %, chaque enseignant ayant la possibilité de cocher une ou plusieurs cases) et la rédaction du projet (56 %), ce qui se comprend aisément dans la mesure où l'exploitation de documents comme le travail de rédaction relève essentiellement de la mission du professeur de lettres-histoire. Ces enseignants sont également nombreux à être impliqués dans le copilotage et le suivi du projet (50 %), à aider à l'organisation générale du travail (47 %) et à participer à la définition des projets (plus de 46 %).

Cette forte implication des professeurs de lettres-histoire dans les PPCP permet de maintenir l'équilibre préconisé par les textes de référence entre enseignements généraux et enseignements professionnels à l'intérieur de projets pluridisciplinaires. Ainsi, la spécificité professionnelle de ces projets n'aboutit pas à sous-estimer l'importance des disciplines générales ou à les inclure de façon artificielle, même s'il semble plus difficile pour les élèves d'établir le lien entre l'histoire, la géographie ou l'ECJS et les PPCP dans la mesure où ils sont plus de la moitié (55 % contre 42 %) à penser que ces matières n'entrent pas dans leur travail relatif au PPCP.

assurent également un relatif suivi des élèves lors des périodes de formation en entreprise...

S'il est courant que les devoirs à la maison sont peu pratiqués en lycée professionnel, il existe une situation dans laquelle la question du travail hors de la classe se pose : il s'agit des périodes de formation en entreprise (PFE).

En effet, dans la voie professionnelle, des « périodes de formation ont

été conçues principalement pour faciliter l'acquisition et/ou la validation de certains savoirs et savoir-faire définis dans les référentiels de certification des diplômes, qui ne sont pleinement mis en œuvre que dans le cadre d'activités exercées dans le milieu professionnel⁸ ». À cet égard, il est nécessaire de rappeler que la mission des lycées professionnels est de conduire leurs élèves vers une insertion professionnelle dans un secteur identifié de la vie économique. Ainsi, sur les deux années de BEP (seconde et terminale), trois à huit semaines de formation en entreprise sont prévues. Quant au baccalauréat professionnel, le caractère professionnel de la formation est très largement affirmé avec, en moyenne, 18 semaines de stages en entreprise réparties en première et en terminale (soit environ un quart du temps global de formation).

La mise en place de ces périodes, obligatoires depuis la création du baccalauréat professionnel, implique une continuité pédagogique à assurer entre l'établissement scolaire et l'entreprise, dans leurs différentes phases de préparation, de suivi et d'exploitation. Ainsi la mise en œuvre de cet encadrement pédagogique suppose la mobilisation de tous les acteurs de l'établissement scolaire (enseignants, chefs d'établissement, chefs de travaux).

Même si la plupart des enseignants (58 %) disent ne pas donner aux élèves des recherches ou travaux à faire en liaison avec l'histoire, la géographie ou l'ECJS pendant les PFE, les buts recherchés par ceux qui en donnent (36 %) sont nombreux (chaque enseignant avait la possibilité de choisir un ou plusieurs buts) : participer au suivi pédagogique des élèves (48 %), ne pas perdre le contact avec les élèves

(47 %), maintenir un lien entre le lycée et le monde de l'entreprise (46 %) et/ou entre les disciplines du professeur de lettres-histoire et le monde de l'entreprise (44 %). Cette participation tient peut-être davantage au fait qu'ils soient professeurs de français que d'histoire-géographie.

Quant aux élèves, ils sont près de 60 % à ne pas voir de lien entre ce qu'ils étudient en cours d'histoire (64 %) ou de géographie (59 %) et ce qu'ils font en entreprise. Les tendances s'inversent pour ce qui est de l'ECJS : le lien entre les sujets étudiés dans cette composante disciplinaire et le travail effectué en entreprise étant nettement plus perceptible pour une large majorité d'élèves (seulement 29 % ne voient pas de lien). Par ailleurs, près d'un tiers des lycéens (36 %) aimeraient relier davantage les sujets étudiés en cours d'histoire, de géographie et d'ECJS à leur spécialité professionnelle.

... peuvent être amenés à exercer d'autres fonctions

On note une très forte implication des professeurs de lettres-histoire dans l'établissement comme professeur principal : 69 % ont exercé cette fonction au cours des cinq dernières années scolaires précédant leur interrogation. À cet égard, l'enseignant d'histoire-géographie cumule deux facteurs favorables : il a la classe entière et il enseigne bien souvent l'ECJS. Ce constat peut témoigner de l'affirmation, voire d'une

NOTE

8. Encadrement des périodes en entreprise – Formations professionnelles des niveaux V et IV des lycées, circulaire n° 2000-095 du 26 juin 2000 parue au Bulletin officiel n° 25 du 29 juin 2000.

Tableau 4 – Objectifs du travail en commun avec des collègues de disciplines professionnelles

Si vous travaillez avec des collègues de disciplines professionnelles, c'est pour :	Toujours	Souvent	Parfois	Jamais	Non-réponses
Échanger sur les contenus	4,8	16,9	41,4	27,4	9,5
Échanger sur les pratiques de gestion de classe	22	41,5	23,4	7,2	5,9
Élaborer des critères communs d'évaluation	2,7	9,3	30,5	49,7	7,9
Élaborer une programmation	2,2	8,8	30,9	49,2	8,8
Prendre une part active à un projet	25,2	39,5	27,4	2,9	4,9
Préparer des évaluations	1,3	3,5	21,9	64,9	8,5
Réfléchir à des démarches didactiques	3,6	12,3	35,6	40,3	8,1
Réfléchir à l'organisation pédagogique	7,1	25,8	38,7	20,7	7,7
Autre (précisez)	1,5	1	0,9	9,3	87,2

Base : les 861 enseignants (67,8 %) affirmant travailler en commun avec les collègues de disciplines professionnelles.

Source : MEN-DEPP

certaine forme de reconnaissance, des disciplines de l'enseignement général au lycée professionnel.

À l'exception de *professeur principal*, les professeurs de lettres-histoire sont peu nombreux à avoir exercé, au cours des cinq dernières années, d'autres fonctions telles que *coordonnateur de discipline* (33 %) ou *coordonnateur TIC* (5 %).

Enfin, près de trois enseignants de lettres-histoire sur dix (29 %) exercent la fonction de *conseiller pédagogique tuteur* dont le rôle consiste à accompagner le futur professeur de lycée professionnel tout au long de son année de stage en responsabilité, en lui apportant aide, soutien et conseil, mais en participant également à son évaluation. Hormis cette fonction, les enseignants sont peu impliqués dans les actions de *formation initiale* (4 % ont assuré ce type de formation durant les cinq dernières années précédant leur interrogation) ou *continue* (7 %) auprès de leurs collègues.

NOTE

9. Ministère de l'Éducation nationale – Ministère délégué à l'Enseignement Professionnel, *Éducation civique, juridique et sociale en lycée professionnel*, 2001.

... et s'investissent dans un travail d'équipe avec leurs collègues

Le travail en commun avec les collègues peut s'avérer enrichissant et utile, notamment au regard de la diversité des tâches que les professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel peuvent être amenés à accomplir dans l'exercice de leur métier.

C'est sans doute dans cette perspective que ces enseignants s'inscrivent dans la mesure où plus de la moitié d'entre eux travaillent avec des collègues enseignants de leur établissement, de préférence avec des collègues *de disciplines professionnelles* (68 %) ou *de leurs disciplines* (66 %), qu'avec des collègues *d'autres disciplines générales* (55 %).

Même si les enseignants de toutes disciplines confondues travaillent ensemble notamment pour *échanger sur les pratiques de gestion de classe*, les objectifs du travail en commun diffèrent selon le profil des enseignants. Ainsi *l'échange sur les contenus* se fait principalement avec ses pairs tandis que *prendre une part active à un projet* concerne davantage le travail en équipes pluridisciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines générales ou professionnelles (**tableau 4**). Et des objectifs comme *préparer des*

évaluations ou *élaborer une programmation* sont en revanche très peu recherchés dans le travail en commun.

Quant au travail avec le ou la documentaliste, il concerne plus de huit enseignants sur dix (83 %) et s'inscrit essentiellement dans la perspective de *guider les élèves lors de leurs recherches documentaires* (41 % des enseignants déclarent travailler *toujours* dans cette perspective et 40 % *souvent*).

C'est aussi très prioritairement *avec le ou la documentaliste* que sont menées les séances d'ECJS (99 %, les enseignants avaient la possibilité de cocher une ou plusieurs cases), si elles ne sont pas assurées *par l'enseignant seul* (94 %). En revanche, ils sont peu nombreux, contrairement aux modalités proposées pour l'enseignement de l'ECJS⁹, à travailler *avec des collègues d'autres disciplines* (24 %) et encore moins nombreux *avec des collègues de leur discipline* (17 %). Enfin, plus de quatre professeurs sur dix (42 %) ont recours à *des intervenants extérieurs* pour l'animation du cours d'ECJS ; pratique largement encouragée tant au niveau de la mission du professeur du second degré qu'au niveau de l'enseignement de l'ECJS.



C'est par l'ampleur des problématiques étudiées et le souci de la nuance que cette étude donne à penser.

D'une part, conscients des difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur métier, les professeurs d'histoire-géographie et bien souvent d'ECJS au lycée professionnel, expriment la volonté d'adapter leurs pratiques aux élèves et au contexte. Dès lors, le constat d'une divergence dans la manière dont enseignants et élèves se représentent la discipline, ne viendrait-il pas seulement du fossé qui existera probablement toujours entre le contenu proposé, la façon dont il est enseigné et celle dont il est reçu ?

D'autre part, les objectifs que se fixent les enseignants, l'investissement professionnel qu'ils manifestent et l'attrait qu'exerce la discipline sur les élèves ne justifient-ils pas amplement l'ambition culturelle qu'on lui assigne et n'apportent-ils pas des éléments de réponse à qui s'interroge sur la place de cette discipline au sein de la voie

Méthodologie

L'enquête s'est déroulée à l'automne 2005 sous la forme de deux questionnaires autoreseignés en direction des professeurs d'histoire-géographie des lycées professionnels et des élèves bénéficiant de cet enseignement, afin de mettre en regard les perceptions des uns et le ressenti des autres sur les pratiques d'enseignement-apprentissage.

Un échantillon de 788 établissements publics de France métropolitaine et des départements d'outre-mer a permis de questionner 1 270 professeurs de lettres-histoire de lycée professionnel et 2 578 élèves de terminale de BEP, de première professionnelle ou de terminale professionnelle (classes de baccalauréat professionnel).

Les tirages ont été stratifiés selon la taille (nombre d'élèves) et le type des établissements (appartenance ou non à une ZEP/REP).

professionnelle, et plus largement sur le rôle de l'enseignement général en lycée professionnel ?

Enfin, si des recommandations sont données pour guider le professeur dans la mise en place de modalités d'apprentissage et éviter que son enseignement ne soit qu'une juxtaposition cumulative de savoirs, les instructions officielles abordent peu la bivalence et ne livrent pas de préconisations particulières à son sujet. La question qui se pose à propos de

celle-ci en termes de pratiques d'enseignement est alors de savoir si elle se traduit davantage par un cloisonnement entre les lettres et l'histoire-géographie ou par une interdisciplinarité. La présente étude ne permet pas de questionner les différentes modes d'articulation interne envisageables entre ces disciplines et nombreux sont les aspects que peut prendre la bivalence. Mais quels qu'ils soient, il devient opportun d'entreprendre une étude à son sujet. ■

À LIRE

[1] L'analyse et l'interprétation des résultats relatifs à l'image de la discipline ne sont pas présentées dans cet article. À ce sujet :

BILLET M., LEVY J.-F., « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel », *Les Dossiers*, n° 188, MEN-DEPP, septembre 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

BILLET M., « Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire, géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel », *Note d'Information 07.36*, MEN-DEPP, septembre 2007 et <http://www.education.gouv.fr>.

[2] **LEMBLE A.**, *Histoire-géographie en lycée professionnel*, fiche pédagogique disciplinaire élaborée par cet inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'enseignement des lettres, de l'histoire-géographie et des langues en lycée professionnel et centre de formation d'apprentis dans l'académie de Strasbourg. Consultable sur le site de l'académie de Strasbourg : www.ac-strasbourg.fr.

[3] Retour d'inspections en lettres et histoire-géographie dans l'académie de Besançon : *Retour d'inspections – Rencontres sur le terrain septembre 1996 – juin 2000*, 2000. Consultable sur le site de l'académie de Besançon : www.ac-besancon.fr.

[4] Inspection de l'Éducation nationale lettres-histoire, *Présentation des priorités disciplinaires français, histoire-géographie*, Lille, 2005/2006. Consultable sur le site de l'académie de Lille : www2b.ac-lille.fr.